



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

Alana Gabriela Vieira Alvarenga da Costa

O QUE É DE FATO SER PROFESSOR? – FORMAÇÃO DOCENTE EM FILOSOFIA

Brasília

2014

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a minha família, especialmente, aos meus pais Cleury Agnaldo Alvarenga e Jonair Vieira Alvarenga por todo apoio e incentivo aos estudos. Ao meu namorado Marcelo dos Santos Ventura por toda a paciência que tivera durante a elaboração deste trabalho monográfico.

Sou grata a todos os meus professores e ao PIBID por toda a colaboração na minha formação docente, principalmente ao meu querido professor e orientador, Pedro Gontijo por todo carinho e paciência na orientação do presente trabalho e aos meus supervisores do PIBID na escola por todos os ensinamentos e encorajamento para a prática docente.

Resumo

O presente trabalho investiga a formação do professor de filosofia a partir do diálogo com alguns autores que também tratam o ensino de filosofia como problema filosófico e com base em algumas experiências nesta área. O foco é entender os motivos de uma formação docente dicotomizada apontando os prejuízos causados por esta e mostrando possíveis soluções. Pela falta de devida formação, muitos professores de filosofia ao se depararem com as contingências de sala de aula tornam-se reprodutores de um sistema opressor e limitador que não produz nenhum sentido aos alunos. Diferentemente de outro tipo que concebe o ensino como relação e de maneira autêntica lida com as dificuldades enfrentadas diariamente na sala de aula. A filosofia encoraja a auto reflexão e a auto crítica, posturas que são de suma importância para a auto formação por toda a vida do professor.

Palavras-chave: Formação do professor de filosofia, auto formação, professor reprodutor, professor autêntico.

Abstract

This study investigates the formation of the philosophy teacher by dialoguing with some authors who treat the teaching of philosophy as a philosophical problem and based on some experience in this area. The focus is to understand the reasons of a dichotomized teacher formation, pointing the damage caused by this and showing possible solutions. Because the lack of proper formation, many philosophy teachers when facing the classroom contingencies turn into an oppressive system and limiting that makes no sense to students. In contrast, another type, which sees teaching as a relation and with an authentic way deal with the difficulties faced daily in the classroom. The philosophy encourages self-reflection and self-criticism, postures that are very important for self-training throughout the life of the teacher.

Key Words: Philosophy teacher formation, self formation, reproductive teacher, authentic teacher

Sumário

Para começar	6
Capítulo primeiro:	
Memorial – Dos primeiros passos em direção à docência	9
Capítulo segundo:	
Professor autêntico e professor reprodutor – diferentes, mas não necessariamente antagônicos	17
Professor reprodutor	22
Professor autêntico	24
Capítulo Terceiro:	
Formação do professor de filosofia: “A formação docente entre professores e filósofos”	28
A atividade de “ensinar a ensinar filosofia” - Quem sabe, sabe ensinar? ...	29
A dicotomia dos cursos de licenciatura	31
A formação começa como aluno	33
Pensar a própria formação (construção e autoconstrução/autoformação como docente)	35
O professor de filosofia e a contribuição filosófica ao pensar o próprio ofício.....	37
Uma experiência interessante na formação inicial na graduação: o PIBID...	38
Considerações finais.....	41
Referências.....	43

Para começar

O presente trabalho trata do ensino de filosofia como um problema filosófico destacando a importância dessa temática neste campo. Através do diálogo com autores que também se empenharam em discutir esses assuntos dentro e fora da filosofia, sobre ensino e ensino de filosofia que colaboraram para o desenvolvimento deste. Além de relacionar todo esse aparato teórico às experiências neste âmbito.

O primeiro capítulo está dedicado ao memorial que narra desde as primeiras experiências com a escola como aluno até as mais recentes como bolsista de iniciação a docência¹ e estudante de graduação em filosofia – licenciatura. Inicialmente há uma descrição das primeiras séries de estudo, antes mesmo de ingressar no ensino fundamental, e do tipo de contato com os conteúdos e as professoras, marcado justamente por empatia e afeto. Depois disso, o ingresso no ensino fundamental em uma escola um pouco maior com mais alunos e com diferentes professores, em geral, um para cada disciplina da grade curricular. Logo em seguida, mais uma mudança de escola para concluir as séries finais do ensino fundamental em uma escola com muitos projetos que possibilitavam a integração entre os professores e os alunos e que melhorava o processo de aprendizagem.

Com relação ao período do ensino médio está descrito o primeiro contato com conteúdos filosóficos e os principais desafios, tais como, lidar com uma grade extensa de disciplinas e com as dificuldades ligadas à escolha do curso superior marcado, justamente, por essa complexa decisão de querer ser professora de filosofia. E, então, o ingresso na universidade por meio do Programa de Avaliação Seriada – PAS e as experiências da graduação de filosofia buscando evidenciar a dicotomia da formação de licenciatura, a distância entre conteúdos especificamente filosóficos e a parte referente aos saberes docente, majoritariamente, tratados por departamentos diferentes e quase nunca dialogando entre si durante a formação.

¹ Atuando muitas vezes como regente em sala de aula.

Durante toda a graduação, houveram poucas vezes em que esta dicotomia não existiu que foram: a disciplina de Metodologia Filosófica, oferecida pelo próprio departamento de filosofia e que tratou o ensino de filosofia de maneira filosófica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência pela CAPES – PIBID que tem como objetivo colaborar para que a formação de professores de filosofia seja integral, isto é, trabalhada de forma que os saberes referentes à área específica de filosofia e os saberes pedagógicos sejam vistos de maneira indissociáveis.

Nesta parte do trabalho tomando a afirmação de Cerletti de que a formação do professor começa junto com a formação como aluno e é para a vida, nunca termina, há relatos de como essas duas experiências de formação, de estudante e de docente, são, também, totalmente vinculadas e cooperativas entre si buscando destacar os contatos mais próximos entre elas e a importância disto para uma formação mais completa de professores de filosofia além de evidenciar quando a questão do professor de filosofia se tornou significativa.

No capítulo seguinte, “professor autêntico e professor reprodutor – diferentes, mas não necessariamente antagônicos”, está expresso o que a sociedade, alunos, pais, escola e inclusive o próprio docente exigem do professor de filosofia. Dialogando com Terezinha Rios (Ética e Competência), Rancière (O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual) e Sílvio Gallo (Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio) e com base em observações durante toda a experiência escolar e acadêmica das condutas e métodos de professores é possível categorizar em dois tipos: os professores de filosofia, reprodutores e os professores de filosofia, autênticos.

O primeiro tipo trabalhado neste capítulo é o professor reprodutor, caracterizado constantemente por ‘reproduzir o mesmo’, agindo como “papagaio de pirata” na transmissão de conteúdos excessivamente abstratos que não produzem nenhum sentido para ele e para os alunos, ou seja, totalmente descolado da realidade. Pela falta de formação adequada o

professor de filosofia torna-se muitas vezes um mero reprodutor propagando um sistema limitador e que não tem preocupação em conduzir o aluno para a (busca da) emancipação. Outra marca importante desse tipo é a impressão de superioridade perante os alunos, acreditando em um tipo de ensino depositário onde o professor lança informações que serão armazenadas por um curto período de tempo, visando uma avaliação.

O segundo tipo, o professor autêntico, concebe o ensino como relação entre pessoas e desse ponto de vista, sem nenhum tipo de hierarquização, não havendo superioridade entre os dois lados, professor e aluno, são importantes e indispensáveis neste processo. Este professor assume a própria ignorância e tenta superá-la junto com seus alunos, tratando o conhecimento como movimento recíproco e jamais algo estanque. Para colaborar no entendimento destas caracterizações a relação com parábola da metamorfose do espírito, conceito trabalhado por Nietzsche e algumas condutas de professor também foram mostradas neste trecho do texto.

O terceiro e último capítulo refere-se à formação dos professores de filosofia criticando algumas posturas encontradas nas universidades que tratam a formação docente dissociada da formação filosófica e apontando as melhorias para a formação do professor se essa dicotomia fosse superada. Muitos ainda acreditam que quem sabe, sabe ensinar, no entanto, o que se vê corriqueiramente é o completo descolamento entre o que se sabe e como se ensina e a falta de consciência dos docentes de graduação em licenciatura de que ao ensinar um conteúdo também estão ensinando como se ensina esse conteúdo.

No texto também há grande empenho em mostrar a formação docente como auto formação e, no caso dos professores de filosofia a importância da constante auto reflexão e autocrítica para a própria construção como docente. Afinal, a contribuição da filosofia para pensar o próprio ofício se faz notória como está evidente no presente texto.

Capítulo primeiro: Memorial – Dos primeiros passos em direção à docência

Quem não tem um professor do qual se recorda facilmente ao buscar na memória a imagem de um 'bom' professor ou, em contra partida, um que é memorável justamente por ter sido traumatizante? Durante toda a formação como aluno, este se relaciona com seus professores de maneira mais ou menos afetiva por motivos que variam de acordo com a subjetividade de cada aluno e aluna e de cada professor. Ou seja, de acordo com a didática de cada professor o aluno se identifica e é atingido ou não por esse método.

Entendendo assim como Cerletti, que a formação docente começa exatamente quando começa a se formar como aluno, isto é, as fases iniciais como aluno também são as fases iniciais da formação docente, examino minha formação, ou pelo menos o início dela, já que a formação para docência nunca se esgota, é durante toda a vida, e busco demarcar como surge e se desenvolve meu interesse pela questão da docência e o papel do professor, principalmente pelo professor de filosofia.

As lembranças me são bastante vividas, desde o primeiro contato com a escola antes mesmo do primeiro ano do ensino fundamental, no jardim de infância como era chamado na minha época. Neste período, entre quatro e seis anos de idade, onde a coordenação motora e o primeiro contato com letras e números era o foco de trabalho, tive a primeira relação aluno-professor que se deu de maneira bastante afetiva e desenrolada. A professora desta fase, lembro bem, utilizava muitas técnicas didáticas e lúdicas para o domínio da turma, além de perceptível preocupação com a aprendizagem dos alunos. Mesmo durante a tenra infância esta professora se fez notória e memorável, não só aos olhos de uma criança, na época, mas agora por alguém que se preocupa com a formação docente; com a auto-formação e que certamente sofreu influências, talvez não tão aparente, mas certamente profundas.

Depois disso ingressei nos primeiros anos do ensino fundamental (da 1ª série à 5ª série, da época²) e tive contato com um número maior de professores podendo observar uma diversidade maior de formas de ensinar e de conteúdos ministrados. Durante esse tempo o que se fez de maneira mais significativa foi o fato de estudar no ensino regular pela manhã e continuar na escola no período da tarde desenvolvendo outras atividades, dentre elas a atuação junto ao professor em sala de aula. Por mais que pareça cedo, na segunda e terceira séries precisamente, o professor solicitou a minha colaboração em sua sala de aula com seus alunos para ajuda-lo e, prontamente, aceitei. Após as explicações do professor, oferecia uma espécie de reforço aos colegas que tinham a mesma idade e ainda estavam com dificuldade para entender a matéria³ dada ou na realização de alguma tarefa. Talvez este tenha sido o despertar para a docência, ensinando como aprendia e exercitando essa relação com o ato de ensinar, se fazer entender e transmitir informação. Nas séries posteriores (4ª série e 5ª série) não houve mais essa prática e então cursei estas séries de maneira comum, com alguns professores que se dividiam por disciplinas e tinham aulas predominantemente expositivas, com a utilização de quadro, giz e livro didático, não sendo possível diferenciar de maneira categórica “os métodos”. Alguns professores se destacavam pela relação afetiva que conseguiam estabelecer com seus alunos, apesar de seus métodos pouco inovadores.

Nos anos seguintes além do avanço de série também houve mudança de escola e conseqüentemente mudança de professores, apesar do método explicativo com a utilização de poucos recursos terem sido mantidos em sua maioria. Com a diferença que nestas séries (da 6ª série à 8ª série) os professores se envolviam em eventos em conjunto, tal como feiras temáticas e competições que integravam todo o corpo docente e discente da escola e que colaboraram significativamente para a aprendizagem. Foi um momento importante de preparação para o ingresso no ensino médio, tive contato com muitos professores, de vários tipos e que lidavam com suas realidades de

² Este se configura de maneira diferente atualmente, após reformulação curricular do Ensino Fundamental.

³ Matérias básicas como: português, matemática, ciências, dentre outras pertinente a esse grau de escolaridade.

formas distintas. Tendo em vista as circunstâncias de uma escola pública e todas as suas dificuldades alguns professores faziam uso disso de maneira positiva. O mais notório foi o professor da disciplina de artes que organizou um projeto de canto coral no turno contrário as aulas em que ele ensinava controle de voz e expressão corporal, dentre muitas outras coisas. Este pequeno espaço de tempo foi marcado por projetos diferenciados, como este citado, que colaboraram para uma relação entre as disciplinas, certa interdisciplinaridade, e que produziram bastante sentido para a formação como aluno e como futuro docente.

O ensino médio, comumente dividido em três séries (1º, 2º e 3º ano), foi marcado por muitas mudanças e, claro, pelo primeiro contato com o pensamento filosófico. Falarei de maneira bastante minuciosa deste tempo tentando tornar evidente a sua importância na formação. Novamente, a mudança de escola se faz importante, desta vez ingressei em uma escola muito maior, com muito mais alunos e professores, além de estar localizada bem distante da residência e tomar bastante tempo para ir e voltar para casa.

No primeiro ano, deparei-me com pouco mais de doze disciplinas e um professor ou professora para cada uma delas, bem diferente do que tinha presenciado até este momento, com métodos e abordagens muito distintos. Foi já neste início que percebi a predileção por disciplinas da área de humanas e de códigos, mas o mais importante foi o primeiro contato com a filosofia e o modo de pensar filosófico. Durante este ano a escola trocou de professor de filosofia aproximadamente cinco vezes, por vários motivos, e isto colaborou para que tivesse um panorama de métodos e abordagens filosóficas distintas entre si, e de vários conteúdos filosóficos. Neste ponto da formação escolar, apesar de não estar claro naquela época, que se deu o despertar filosófico; os interesses por temas filosóficos mesmo que de maneira bastante primaria e despretensiosa.

Este primeiro contato com conceitos filosóficos se deu, principalmente, através do livro didático: “Filosofando”, das autoras: Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, que aborda de maneira pontual e

acessível ao público de ensino médio os temas filosóficos, incluindo pequenos fragmentos dos textos originais dos filósofos, algumas obras de arte para sensibilização, dentre outros.

Posteriormente, no segundo ano, sem tanta mudança de professor mantive o currículo e o contato com a filosofia se estreitou. Dessa vez, pude acompanhar durante o ano o método de um professor de filosofia que, neste caso, se mostrou bastante interessante e interessado com o ensino. O seu método, bastante peculiar, se dividia basicamente em dois eixos: explicação utilizando quadro e giz e solicitação assídua⁴ de produção textual por parte dos alunos. A sua disciplina, diferente de qualquer experiência que tive anteriormente, se desenvolvia a partir de temas filosóficos e não por uma perspectiva histórico-filosófica como havia tido contato. Este tipo de abordagem suscitou o pensamento crítico dos alunos e colaborou para melhora na capacidade argumentativa de cada um e cada uma.

Para encerrar o ensino médio, no terceiro ano e ainda na mesma escola, houve mais uma mudança de grupo de professores e com a disciplina de filosofia isso não foi diferente. Mais uma mudança importante nesta série foi a presença de conteúdos/temas filosóficos em outras disciplinas, como português e sociologia em que os professores destas utilizavam obras filosóficas dialogando com seus conteúdos específicos. Enquanto a professora de filosofia alternava entre a utilização do livro didático, também utilizado no primeiro ano e já citado anteriormente, e alguns textos produzidos por ela mesma. Os “círculos de discussão” foram bastante usados como metodologia durante as suas aulas e também teve bastante importância na formação e prática do pensamento crítico, partindo de questões cotidianas até chegar a um conceito filosófico e vice-versa.

Este último período da formação média se deu em circunstâncias muito específicas, marcando um período de transição importante. Mesmo com todo o empenho que a escola já exige devido o seu currículo distribuído em tantas disciplinas ainda há as preocupações relativa aos processos de seleção para

⁴ Um texto com base em temas (a morte, a vida, o bom, dentre outros) a cada três aulas, por exemplo.

ingresso em universidades, sejam elas públicas ou privadas, e a conhecida dificuldade de lidar com a escolha de curso superior e consequentemente, profissão e carreira. Com relação a isso, não havia dúvidas, pois já estava decidida a cursar filosofia e tornar-me professora. Fiz todos os processos de ingresso para as universidades federais que estavam ao meu alcance e fui aprovada pelo Processo de Avaliação Seriada – PAS em 2011, ano que ingressei na Universidade de Brasília - UnB.

O currículo⁵ da Licenciatura em Filosofia da Universidade de Brasília possui uma lista de disciplinas obrigatórias e outra de disciplinas optativas, porém todos os estudantes também frequentam pelo menos vinte e quatro créditos de módulos livres para enriquecer sua formação. No primeiro semestre⁶, como caloura, não há a possibilidade de incluir matérias além das sugeridas pelo próprio sistema de matrículas. Por isso, cursei apenas três disciplinas e todas introdutórias e específicas da filosofia. Já no segundo semestre⁷ de curso, tendo em vista a formação docente busquei uma disciplina da área de educação; Psicologia da Educação que foi o primeiro contato com teóricos da educação, por sua vez, totalmente desconectados dos conteúdos filosóficos.

No terceiro semestre⁸ as obrigatórias e as optativas oferecidas pelo próprio departamento de filosofia ocuparam toda a grade horária de modo que só tive contato com disciplinas direcionadas ao ensino no semestre seguinte, o quarto⁹, em que cursei Fundamentos de Desenvolvimento e Aprendizagem, mais um contato com as teorias da aprendizagem, mas ainda sem uma relação direta com os conteúdos filosóficos aprendido nas disciplinas específicas da filosofia e o primeiro estágio pedagógico supervisionado em que tive o primeiro contato com a sala de aula sem ser aluna, tratando este ambiente como um

⁵ Que conheço.

⁶ Disciplinas cursadas nesse período: Introdução à História da Filosofia; Introdução à Prática Filosófica; Ideias Filosóficas em Forma Literária.

⁷ Disciplinas referentes ao segundo semestre além da já citada no corpo do texto: Ética Filosófica; Filosofia Antiga; Estética; Lógica Básica.

⁸ Disciplinas do terceiro semestre: Epistemologia; Filosofia Política; Filosofia Medieval; Textos Filosóficos Latinos 1.

⁹ Além das disciplinas voltadas a docência houve as disciplinas específicas de filosofia: Filosofia Moderna; Estética e Filosofia da Arte; Filosofia da Ciência.

possível problema filosófico e que seria aprofundado posteriormente nos estágios seguintes.

O quinto semestre¹⁰ é diferenciado pois tive contato com a primeira disciplina ofertada ao curso de filosofia – licenciatura/noturno com o objetivo de integrar saberes específicos à filosofia e saberes referentes ao ensino de filosofia nomeada de Ética e Educação em que, apesar de ter em vista esse objetivo deixou os saberes docentes a margem sendo mais uma bastante específica de conteúdos filosóficos. Neste período, dou continuidade aos estágios e curso o segundo estágio pedagógico supervisionado, ainda nos moldes do primeiro. No sexto¹¹, novamente, as disciplinas específicas da filosofia dominam minha grade horária e o contato com o ensino da filosofia se dá através, principalmente, do Estágio Pedagógico Supervisionado 3, experiência que se repete no semestre seguinte, o sétimo¹², neste caso cursando o último estágio obrigatório; Estágio Pedagógico Supervisionado 4.

O oitavo semestre¹³ ainda em curso no período de produção do presente texto foi muito especial por estar completamente embebido na questão do ensino de filosofia como problema filosófico. A experiência, ainda que tardia e sucinta, do contato com a disciplina de Libras – Língua de Sinais Brasileiros, a única que cursei referente à relação do professor com o aluno portador de necessidades especiais, foi bastante proveitosa. Passei a ver a relação aluno-professor de maneira diferente a partir problematização das dificuldades enfrentadas nesse tipo de situação abordadas durante a disciplina.

Tomando como referência a formação do professor de filosofia de maneira integral a disciplina oferecida pelo departamento de filosofia; Metodologia Filosófica busca, justamente, acabar com a dicotomia entre

¹⁰ Disciplinas obrigatórias cursadas nesse período: Filosofia Contemporânea; Teorias Filosóficas da Linguagem.

¹¹ Disciplinas do departamento de filosofia cursadas nesse semestre: Filosofia Geral e Metafísica; Filosofia da Psicanálise; Existencialismo; Filosofia da Religião.

¹² Do sétimo semestre: Projeto de Monografia; Filosofia Marxista; Movimentos Sociais – um módulo livre cursado pelo departamento de Serviço Social; Oficina de Textos Acadêmicos – um módulo livre oferecido pela Faculdade de Educação da UnB.

¹³ Disciplina cursada nesse período além das já citadas no corpo do texto: Filosofia Oriental.

saberes específicos a filosofia e saberes específica a docência de filosofia tratando as duas coisas de maneira indissociável.

Tomando como ponto de partida que quem ensina algo também ensina uma maneira de ensinar este algo, durante as aulas ‘específicas’ de filosofia mesmo que indiretamente os professores também me formavam para a docência, mostravam seus métodos e defendiam posturas docentes. Dito isso, a distância entre formar um pesquisador e formar um professor não existiu de fato, afinal não há como ser um professor sem o devido domínio dos conteúdos específicos a área de concentração neste caso a filosofia. Assim como, as disciplinas ‘pedagógicas’ não deixaram de suscitar problemas, por vezes filosóficos e que também não se distanciaram desse saber. Todavia poderia ter sido bem mais interessante se houvesse uma efetiva articulação entre a formação específica da filosofia com a formação docente.

Os quatro estágios foram desenvolvidos concomitantemente ao PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e as questões exploradas nos dois se entrelaçavam e colaboravam umas com as outras. A turma que cursei estágio tinha como peculiaridade o número reduzido de alunos possibilitando maior diálogo com o professor e os colegas para pensar os problemas encontrados na prática docente e buscar solucioná-los em conjunto.

Com relação ao PIBID, especificamente, afirmo categoricamente sua fundamental importância na minha formação docente. Este, que de maneira eficaz, busca integrar docência e pesquisa capacita os graduandos de filosofia para lidar com as contingências da sala de aula e transformá-las em problema filosófico. Foi o principal responsável pelo despertar consciente¹⁴ à docência.

Ao ingressar no projeto, o bolsista precisa empenhar dezesseis horas semanais para tal, distribuídas em dez horas (dois dias por semana) no contato com a escola, quatro horas de reunião para discussões e socialização de experiências, por semana, em geral na sexta-feira e as duas horas restantes

¹⁴ Que acredito ter se dado de maneira inconsciente anteriormente; como vocação talvez.

para desenvolver materiais, efetuar postagens no blog¹⁵ e produzir textos acadêmicos.

No início, ao chegar à escola, não houve surpresa pois a escola se parecia muito com a que cursei o ensino médio. Já nas primeiras conversas com a supervisora da escola – professora de filosofia – manifestei o interesse para atuar na regência de sala de aula. Ela prontamente apoiou e permitiu, apesar da pouca experiência, o contato com alunos, com o ato docente, gerou muito aprendizado não somente pedagógico, mas principalmente, filosófico – do ensino de filosofia.

¹⁵ Vide: Projeto Paideia

Capítulo segundo: Professor autêntico e professor reproduzidor – diferentes, mas não necessariamente antagônicos

Existem muitas visões sobre o ofício do professor¹⁶. Os alunos, comumente, o enxergam como autoridade (detentora do conhecimento) no âmbito escolar e, por isso, responsável por ensinar conteúdos, disciplinas, que podem ser vistas como importantes; necessárias para as suas vidas ou não. Os pais, muitas vezes, despejam a responsabilidade de formação do indivíduo apenas para a escola, pois esperam muito mais do que transmissão de informações por parte dos professores e da instituição - escola. A própria escola (e o Estado, como um todo), exige muito mais do professor do que o que ele realmente está pronto para oferecer, isto é, espera uma boa atuação sem oferecer as condições necessárias para tal ou talvez, simplesmente, este não tenha tido instrução durante a formação docente para executar certas tarefas que lhes são impostas pelo convívio na sala de aula com os alunos e a comunidade escolar em sua completude.

Especificamente com relação às aulas de filosofia, a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Médio – LDB, por exemplo, prevê como objetivo principal a formação para a cidadania, o que gera muitos questionamentos, tais como: quais seriam os métodos necessários para formar um cidadão? O que seria formar um cidadão? E, até, o que é cidadania? Neste caso, o que se espera do professor de filosofia se difere do que se espera dos outros? E por isso, deveria receber formação diferenciada? Formar para ser cidadão não deveria ser tarefa não só do professor de filosofia ou dos professores em geral, mas da sociedade como todo?

A todas essas perguntas o presente trabalho não buscará solucionar, mas vai tomá-las como referência para reflexão. De maneira bastante ampla, a sociedade espera do professor muitas coisas, que talvez este não esteja preparado, devidamente formado, para oferecer ou, talvez, nem seja sua função de fato.

¹⁶ Para simplificar, durante todo este trabalho, não faço diferenciação de gênero, apesar de buscar abranger a todos neste trabalho monográfico.

Tomando como base a definição feita por Terezinha Azerêdo Rios, diga-se de passagem, bastante generalizada, sobre educação¹⁷:

Como processo de transmissão de cultura, está presente em todas as instituições. Entretanto, em sociedades como a nossa há instituição cuja função específica é a transmissão da cultura – esta instituição é a escola. Ela é o espaço de transmissão do saber historicamente acumulado pela sociedade, com o objetivo de formar os indivíduos, capacitando-os a participar como agentes na construção dessa sociedade. (RIOS, 1995, p. 34)

Há alguns anos que os modos de aquisição de cultura estão sendo reestabelecidos. Com o advento das tecnologias isso se torna cada vez mais fácil. Com a internet, por exemplo, em apenas um clique uma pessoa é capaz de ter acesso a inúmeras informações se conectando ao mundo todo. Para conhecer de arte não se faz mais necessário ir a um museu ou a uma biblioteca, para conhecer novas músicas não é preciso comprar um CD ou ligar o rádio, basta ir a qualquer site de busca e pesquisar, dentre muitos outros fatores que colaboram para o estreitamento das relações humanas e o alargamento do contato e disseminação de culturas. Mesmo com todos esses avanços a escola não perde espaço e continua a ser compreendida como ambiente institucional de transmissão de conhecimento “necessários” para a formação do indivíduo como um agente ativo na sociedade. Deste modo, o que compete ao professor no exercício de sua função e, além disso, o que seria educar/ensinar¹⁸ com competência¹⁹? segundo Terezinha Rios:

Saber fazer bem (competência) tem uma dimensão técnica, a do *saber* e do *saber fazer*, isto é, do domínio dos conteúdos que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulado com o domínio das

¹⁷ “Recorrendo-se a uma definição extremamente abrangente – que educação é transmissão de cultura” (Rios, 1995, p. 30)

¹⁸ “O que significa ser educador na sociedade brasileira hoje? O que é necessário para desempenhar o papel de educador? O que em última instância, compete ao educador, na construção de nossa sociedade?” (Rios, 1995, p. 45)

¹⁹ Terezinha define competência como “saber fazer bem”.

técnicas, das estratégias que permitam que ele, digamos, “dê conta de seu recado”, em seu trabalho. (RIOS, 1995, p. 47)

Em outras palavras, transmitir os conteúdos da melhor maneira possível buscando atingir o maior número de alunos, fazendo-os realmente compreender, aprender e possivelmente aplicar em suas vidas e não apenas armazenar em curto prazo para depois descartar essas informações. De certo modo, ensinar para a vida, com utilidade²⁰ e não para ‘empilhar’, ‘decorar’ informações que serão esquecidas após sua aplicação em uma prova ou qualquer outro tipo de avaliação geralmente mensurada por nota.

Buscando uma maior objetividade e entendendo a educação como uma grande teia de intercolaborações entre vários seguimentos da sociedade, pode-se concordar com Rios quando diz que, “a atuação do educador não é o único fator que contribui, ou pode contribuir, para a melhoria da educação. Há fatores intra e extra-escolares que interferem na prática dos educadores” (RIOS, 1995, p. 71 e 72). Para além disso, a qualidade do trabalho educativo e competência do educador podem ser melhorados a partir de uma auto reflexão crítica sobre o próprio ofício e as praticas desempenhadas, buscando se questionar e consequentemente se qualificar para melhor exercer sua profissão.

Há sem dúvida dificuldades, entraves, para o trabalho do educador – sua situação apresenta inúmeros limites. Mas a constatação disso não deve gerar imobilismo. É preciso pensar no que será possível fazer no espaço da escola para superar os problemas. Trata-se de pensar na “parte que nos cabe”, lembrando que, sendo parte, ela está inegavelmente ligada a outros elementos componentes de um todo. (RIOS, 1995, p. 69)

Indo além das condições, dos limites, encontrados por cada professor na atuação em sala de aula é possível “escolher” lidar de maneira positiva ou negativa com esses fatos, ceder ou não a realidade posta. Em outras palavras, tentar agir de forma inovadora, interessante e interessada ou de forma passiva

²⁰ Com alguma serventia para a vida cotidiana, individual, do aluno.

e pouco prazerosa, tanto para quem a pratica – o professor – tanto para quem convive com ela – o aluno. Assim como reforça Terezinha:

O educador competente terá que ser exigente. Quero usar, aqui, a ideia de exigência associada à de necessidade. Certas circunstâncias exigem de nós determinadas posturas, e não podemos nos recusar a assumi-las, porque se impõem como necessárias. O educador exigente não se contentará com o pouco, não procurará o fácil; sua formação deverá ser a formação de um intelectual atuante no processo de transformação de um sistema autoritário e repressivo. (RIOS, 1995, p. 69)

O professor competente usará os elementos que possui²¹ para otimizar/aperfeiçoar o que ensina e potencializar as suas aulas, melhorando o que se faz não só para os alunos, que o “assistem”²², como para ele, que “produz”²³ e que nesta configuração se reconhece também como um aprendiz encarando a “transmissão” de conteúdos e informações como algo que vai e volta, que é reflexivo e está sempre em um movimento contínuo de dar e receber. Não se pode perder de vista que a relação professor-aluno é, acima de tudo, uma interação²⁴ entre pessoas e não mera “transmissão” de informação sem vínculo com a realidade, tanto do aluno quanto a do professor²⁵. Também, segundo Terezinha, uma visão que ela julga mais correta com relação ao professor e a educação é a de

Mediador, a de ação mediadora. Pois na relação professor-aluno, educador-educando, o que se visa é a aquisição de conhecimento. E este é sempre a relação do sujeito com a multiplicidade de objetos com os quais se depara. Assim o professor e o aluno são sujeitos conhecedores, e a tarefa do

²¹ A rebeldia peculiar à juventude; a vida do jovem; a realidade do país; dentre muitas outras que variam de acordo com a disciplina e as circunstâncias da escola, do aluno e da época.

²² E devem, também, interagir para produzir conhecimento e se apropriar dele.

²³ E, conseqüentemente, adquire conhecimento a partir da relação com os conteúdos e, principalmente, da relação com os alunos.

²⁴ Interação; relação; convívio; intercâmbio

²⁵ Muitas vezes os conteúdos ministrados são distantes da vida do aluno e, também do professor. Podendo parecer irrelevantes para a vida real e servirem apenas para provas (na escola, em vestibulares, dentre outros processos de seleção).

professor é estabelecer o diálogo do aluno com o real, não com ele o professor especificamente. (RIOS, 1995, p. 70)

Que também está de acordo com as ideias defendidas por Rancière em que:

O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância também entre aprender e compreender. O explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra. (Rancière, 2002, p. 18)

Para os autores supracitados o professor se coloca como meio entre o conhecimento, o saber, e o aluno, o que precisa conhecer, ter contato com o novo. Apesar de levar em conta estas visões, não abandonamos as outras formas de conhecimento, por exemplo: as pessoas que conseguem aprender sozinhas, apenas em contato com os livros, ou outras formas de informação que não seja com o professor em uma escola (o autodidatismo), dentre outros que não é o foco do presente trabalho. Este em contra partida, se propõe justamente a investigar a relação bastante estudada, mas ainda “misteriosa”, e nem sempre tão rígida, entre aluno e professor, especificamente entre professor de filosofia e aluno no ensino médio.

Há uma grande diversidade de docentes e mesmo examinando um grupo mais reduzido, professores de filosofia do ensino médio no Distrito Federal que foi possível observar diretamente ou indiretamente²⁶ esta diversidade ainda é notória. Apesar disso, parece possível agrupar estes em dois tipos, com base em suas condutas²⁷, que identifiquei como: os professores autênticos e os professores reprodutores. Ambos de alguma maneira, podem ser encontrados em alguns textos, assim como a obra de Jacques Rancière (2002), ao afirmar que: “O ato de aprender podia ser reproduzido segundo quatro determinações diversamente combinadas: por um mestre emancipador

²⁶ Por relatos de alunos, colegas do PIBID e textos nos blogs institucionais.

²⁷ Ainda com base na minha experiência como aluna de ensino médio, aluna de graduação em Filosofia-licenciatura, como professora, regendo e observando aulas de filosofia para o ensino médio pelo PIBID, sempre com a supervisão do professor titular do colégio (CEM 02-GAMA) e por relatos de colegas.

ou por um mestre embrutecedor; por um mestre sábio ou um mestre ignorante” (p. 26).

Neste sentido, o presente texto busca examinar algumas práticas e refletir sobre elas, com base em pesquisas, leituras e observações durante todo o contato com a filosofia, desde o ensino médio (do primeiro ao terceiro ano, 2008 – 2010) em escola pública até a graduação (em curso) na Universidade de Brasília (UnB) e a observação e atuação no ensino médio, também em escola pública, por meio do projeto PIBID-FIL, categorizando-as de forma mais sucinta e menos pretenciosa do que o autor supracitado deixando clara a diferença entre elas, mas sem opô-las ou eleger como certa qualquer uma delas. Por fim, não perdendo de vista as questões filosóficas que envolvem e se desenvolvem nesta temática.

Professor reproduutor

O autor Silvio Gallo em seu livro, “Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio” afirma que o modelo de formação de professores de filosofia que está vigente tem conduzido para uma ‘reprodução do mesmo’, isto quer dizer que o professor de filosofia recém-formado ao se deparar com a realidade de uma sala de aula no contato com um grupo de alunos, sozinho e precisando agir como professor acaba reproduzindo as experiências que vivenciou como estudante. Desta forma, a reprodução é uma condenação em que se repetem conceitos já pensados, agindo como “papagaios de pirata”, sem conseguir desempenhar o movimento da criação e do pensamento²⁸ e se não há este movimento também não terá como acontecer o movimento de ensino.

Esse tipo pode ser caracterizado como aquele que se filia epistemologicamente a uma linha teórica e fornece ao seu aluno um

²⁸ Para assumir estes movimentos o professor precisa assumir-se primeiro como filósofo – professor filósofo.

conhecimento sistematizado, porém exacerbadamente abstrato, totalmente descolado da realidade deste aluno²⁹, que adquire o “conteúdo”³⁰, mas nem sempre armazena conhecimento. De forma que, assim como o seu professor faz, este reproduz tudo que viu em uma avaliação e logo depois não se recorda, nem entende o que fez, pois não produziu nenhum sentido sobre tudo que viu. Um professor desse tipo, não chega a ser nem mediador no processo de aprendizagem, pois não “seduz” ou instiga o pensamento, pelo contrário, só reproduz o que há em manuais e despeja informações *sem sentido* para o aluno. É um mero reprodutor, de frases, conceitos, conteúdos dissociados da realidade³¹ que doutrina e impede a emancipação do aluno. Esta emancipação ocorre, segundo Gallo, quando os estudantes, pelo domínio de seus próprios instrumentos, canalizando suas próprias forças conseguem aprender para além do mestre, que só é possível a partir do exercício do professor de filosofia em “esquecer-se a si mesmo”. Nesta linha, o professor de filosofia é o responsável por fazer a mediação em uma primeira relação com a filosofia que, por si só, sugere um novo começo, para então deixar que os alunos trilhem os seus caminhos sozinhos.

Sem uma formação adequada, o professor de filosofia torna-se, muitas vezes um reprodutor de um sistema opressor e limitador; de uma ideologia, que não emancipa nem capacita. Acaba por preocupar-se apenas de transmissão de conteúdos prejudicando a formação de adolescentes na educação básica, já que apenas focar nas informações, leva em geral a que estas não sejam aprendidas, compreendidas e sim armazenadas apenas por um curto prazo, ou seja, até a prova. Este não apresenta importantes preocupações com relação a se: “a criança está compreendendo? Ela não compreende? Encontrarei maneiras novas de explicar-lhe, mais rigorosas em seu princípio, mais atrativas em sua forma, e verificarei que ele compreende”. (Rios, 1995, p.21)

Pode-se dizer que esse tipo se coloca superior aos alunos e por isso entende-se e impõe-se como o detentor do saber – ‘o sabe tudo’ responsável

²⁹ E muitas vezes da do professor que a leciona também.

³⁰ O que está previsto no plano pedagógico de cada disciplina como meta de aprendizagem.

³¹ Dissociados da realidade em que os alunos se encontram, mas principalmente, da realidade vivida pelo docente, tanto na vida pessoal como no ambiente profissional – na escola, ao lidar com os alunos.

por transmitir conhecimento aos que ‘nada’ sabem e, por isso, acredita que nenhum conhecimento pode surgir do outro lado desta ‘relação’³², isto é, por parte dos alunos, neste caso concebidos como a própria etimologia da palavra sugere, como ‘o sem luz’ e que, conseqüentemente, deve ser ‘iluminado’ autoritariamente pelo professor, que só tem “palavra de ordem”, que reproduz certas condutas e estão “satisfeitos” com ela, não buscam novos meios. São facilmente percebidos como “desmotivados”³³. Há uma situação da experiência como estudante, que é facilmente vista em salas de aula, e pode exemplificar este tipo. Durante um período, no ensino médio, havia certo professor que entrava em sala com o manual disponibilizado pela escola e pedia aos alunos que lessem determinado capítulo durante a aula e se surgissem dúvidas durante a aula que o pedissem ajudar. Na maioria das vezes, os alunos não liam e faziam qualquer outra coisa, enquanto ele lia alguns livros ou simplesmente esperava que aquele horário com aquela turma acabasse. Não havia nenhum tipo de comprometimento com o ensino. Reproduziu esta conduta durante anos, segundo relatos de outros estudantes.

Professor autêntico

O professor autêntico caracteriza-se por uma postura diferente, às vezes antagônica ao de um professor sabedor³⁴, pois entende a docência como um modo de relação entre pessoas, que suscita o questionamento e o pensamento crítico, simultaneamente, causando um contato de interinfluência na convivência professor-aluno. Isto é, não vê a transmissão de conhecimentos como algo rígido e dogmático, e sim como uma troca, em que os dois lados ganham, tanto professor quanto aluno, de certa forma, “seduz” e é “seduzido”.

³² Neste caso não é compreendido como uma relação recíproca, mas sim uma situação de depósito (por parte do professor) e armazenamento (por parte do aluno) apenas.

³³ Pode haver vários motivos para esta desmotivação, na qual, o presente trabalho não dará ênfase.

³⁴ O mestre “ignorante, por sua vez, fará *menos* e *mais*, ao mesmo tempo. Ele não verificará o que o aluno descobriu, verificará se ele buscou. Ele julgará se estava atento”. (Rancière, 2002, p. 42)

Nesta perspectiva:

Há, sem dúvida, cem maneiras de instruir: também se aprende na escola dos embrutecedores; um professor é uma *coisa* – de certo menos manipulável do que um livro, mas que pode ser *aprendida*: observá-lo, imitá-lo, dissecá-lo, recompô-lo, experimentar o que de sua pessoa oferece. Sempre se aprende ao escutar um homem falar. Um professor não é nem mais nem *menos* inteligente do que qualquer outro homem; ele geralmente fornece uma grande quantidade de fatos à observação daqueles que procuram. Há, porém, somente uma maneira de emancipar³⁵. (RANCIÈRE, 2002, p. 108)

E o professor pode e deve colaborar para tal, isto é, para a emancipação do pensamento. O ensino, neste caso, não é algo estanque e unidimensional, pelo contrário, este se compõe, justamente, pela interinfluência professor-aluno, aluno-professor, cotidiano-disciplina, matéria-vida real, dentre muitas outras. Noção facilmente associada a uma aclamada figura do meio filosófico, Sócrates³⁶, conhecido por ‘ensinar sem ensinar’, com base no diálogo, de maneira pouco tradicional e mais surpreendente ainda, para aquela época, aprendendo com os ‘que não sabiam’ e ajudando/mostrando para os que jugavam saber a real ignorância que se encontravam.

De modo que, “não era o saber do mestre que ensinava ao aluno, nada o impedia de ensinar outra coisa além do seu próprio saber: ensinar o que ignorava” (Rancière, 2002, p. 26-27). O professor com essas características acredita no

Poder de igualdade que é, ao mesmo tempo, de dualidade e de comunidade. Não há inteligência onde há agregação, ligadura de um espírito a outro espírito. Há inteligência ali onde cada um age, narra o que ele faz e fornece os meios de verificada da realidade de sua ação. A coisa comum situada entre as duas inteligências, é a caução dessa igualdade, e isso em um duplo sentido. (RANCIÈRE, 2002, p. 43)

³⁵ Por meio de sua própria razão.

³⁶ Afirmava que de nada sabia – “*Sei que nada sei.*”

Nessa vertente também defendida por Gallo, o professor de filosofia e, sugiro o professor autêntico de filosofia, é aquele que em direção inversa a imediatez e a aceleração dos “tempos hipermodernos”, convida seus alunos a paciência do trato com o conceito e o movimento do pensar filosófico. Afinal, pensar sobre a formação de professores de filosofia para a educação média necessita que haja a possibilidade desse professor ocupar o ponto de reversão da autoridade do saber, como expressa Rancière, nas instituições escolares pelo exercício do princípio da ignorância, pertinente à atividade filosófica.

Para fazer uma caracterização ainda mais precisa, recorrer à famosa parábola das três metamorfoses do espírito que Nietzsche apresenta no início da obra “Assim Falava Zaratustra” é um bom caminho.

Na parábola o espírito passa por três metamorfoses, iniciando com a transformação do espírito em camelo, isto é, disposto a carregar todo o peso do dever e que na figura do professor de filosofia seria o “peso da sabedoria”. A metamorfose seguinte é a transformação do camelo em leão que, por sua vez, tem coragem de negar o dever e buscar pela própria liberdade seria, então, o professor que lidou com o próprio deserto quando camelo e tornou-se leão com coragem de negar o instituído e lutando pela própria autonomia. Por último, o espírito de leão precisa dar lugar ao espírito de criança que com toda sua inocência é capaz de dizer sim. Este devir-criança no professor de filosofia é, em última instância, o mestre ignorante – conceito de Rancière; o professor autêntico descrito aqui.

O professor autêntico de filosofia, ainda concordando com Gallo, precisa descobrir em si mesmo a ignorância, pois ela é condição de começo para os professores e, conseqüentemente, também condição de que possa existir um começo para os alunos. Só na ignorância e a partir dela é possível superá-la. Esta é a condição de romper com o círculo vicioso do eterno retorno ao mesmo tão presente no ensino de filosofia.

Para exemplificar: no ensino médio³⁷, mais precisamente no segundo ano, houve um professor³⁸ que não utilizava nenhum livro didático como base e tinha como método principal a produção de pequenos textos por alunos,

³⁷ Durante minha experiência como estudante de ensino médio.

³⁸ Já citado no memorial.

norteados por temas pré-estabelecidos e que eram devolvidos e corrigidos periodicamente. Melhorava a capacidade argumentativa dos alunos com a colaboração dos temas filosóficos. Este nunca dizia saber sobre os temas e sempre mostrava aos alunos que tinham que escrever os textos solicitados por ele que também estava interessado em saber e discutir (de maneira filosófica) as respostas das pelos estudantes.

Capítulo Terceiro: Formação do professor de filosofia: “A formação docente entre professores e filósofos” ³⁹

Este capítulo do texto dialoga com alguns autores, principalmente Cerletti (CERLETTI, 2009), sobre a formação de professores de filosofia e a importância desta temática no campo filosófico, demarcando algumas especificidades da formação filosófica e certas vezes diferenciando-a das demais formações docentes. Como apontado por Gallo, um dos principais é o modelo de licenciatura que temos no Brasil, ainda em grande maioria dicotomizado, tratando a formação do bacharel e do professor de formas separadas.

A formação de professores para a educação básica no Brasil é definida por resoluções diversas do Conselho Nacional de Educação e do MEC, sobretudo, pelo que foi definido no Parecer CNE/CP 009/2001 de 08 de maio de 2001 e nas resoluções CNE/CP1 e CNE/CP2, ambas de Fevereiro de 2002, e que por si só mereceriam uma análise pormenorizada do perfil de docente que propõe ao incluir, entre outras coisas, 400 horas de prática docente e a ampliação dos estágios para 400 horas. Essas mudanças exigiram adaptações dos currículos do conjunto das licenciaturas, inclusive das licenciaturas em Filosofia. Nessa linha poderia ser interessante uma análise da alteração que ocorreu em 2013 na LDB, incluindo um programa como o PIBID como parte das políticas de formação inicial.

Todavia aqui buscamos pensar a formação a partir do que encontramos nas práticas vivenciadas e de autores que discutem a formação docente. Começamos com uma elaboração, onde Cerletti já apresenta alguns aspectos que nos parecem importantes no conjunto de nossa investigação sobre o ser docente e sua formação. Em relação a isso ele propõe que:

Cada professor e cada professora estão comprometidos com a construção da “sua” didática com base na sua concepção de filosofia. Em alguma medida, terão de ser então, ao mesmo tempo, filósofos e

³⁹ Termos usados por Cerletti.

professores. Por sua vez, toda formação docente inicial deveria ter como objetivo central que o estudante pudesse construir ou encontrar sua forma de ser professor ou professora, sabendo que essa forma não é única, e que seguramente vai variando no decorrer do tempo e de sua prática profissional. (CERLETTI, 2009, ps. 63 e 64)

Afirmar a importante relação entre a didática de um professor e sua concepção filosófica e postular que a formação inicial do docente deveria ajudar o licenciando a encontrar sua forma de ser professor abre um leque de possibilidades para se pensar aspectos da formação docente e questionar as licenciaturas em Filosofia. Não é objeto neste trabalho aprofundar a análise de que tipos de didáticas emergiriam das diferentes concepções filosóficas, diferentes escolas, mas enfatizar a existência dessa relação.

Nas palavras de Tomazetti (.2002, p. 1032) seria: “como pensar a aprendizagem daquele que será o ensinante” de maneira questionadora, crítica e principalmente filosófica. Este trabalho busca manter essa discussão entre filosofia e o seu ensino ao esclarecer alguns pontos relativos a isso, tais como: a atividade de “ensinar a ensinar filosofia”, qual é a importância disso na formação da professora e do professor de filosofia. A partir dos relatos de estudantes de diferentes licenciaturas, podemos perceber que em algumas situações existem dicotomias, ou verdadeiros abismos entre as disciplinas pedagógicas (conhecimentos didáticos) e as disciplinas específicas (conhecimento filosófico, neste caso), o que é evidenciado na dificuldade encontrada por muitos ao tentar associar em algum período de sua vida profissional os aspectos formativos presentes em cada grupo de disciplinas. Ainda destaca a importância de pensar a própria formação e se entender como um sujeito que auto se forma, tendo em vista que enquanto se forma como estudante, concomitantemente, se forma como docente, ou seja, desde as séries iniciais, no primeiro contato com o ambiente da escola – sala de aula e ensinamentos de um professor.

A atividade de “ensinar a ensinar filosofia” - Quem sabe, sabe ensinar?

Muitas pessoas acreditam que quando se sabe algo, sabe-se por consequência ensinar este algo. Durante muito tempo, quando os ofícios eram passados de geração para geração, nas famílias mais antigas, isso era ainda mais forte. Por exemplo, se o pai era sapateiro certamente um de seus filhos aprenderia a arte de fazer sapatos olhando e trabalhando junto com o pai, sendo ‘ensinado’ por ele, para que posteriormente pudesse dar continuidade ao negócio da família. No entanto, não é preciso refletir muito para perceber que nem sempre alguém que sabe, sabe ensinar. Com relação à formação docente isso não é diferente, é preciso formar os profissionais para ensinar já que o foco da licenciatura é a docência e não simplesmente conhecer sobre os conteúdos de filosofia⁴⁰.

Tendo isso em vista Elisete M. Tomazetti expõe no seu artigo sobre “Formação do professor de Filosofia: entre o ensino e a aprendizagem” a compreensão de que

É preciso que os professores formadores se coloquem na posição de ensinar seus alunos a tarefa de “ensinar a pensar filosoficamente sobre a aula de Filosofia no ensino médio”, ou seja, que eles assumam uma didática filosófica. E mais, é preciso “ensinar a pensar filosoficamente durante o curso de Filosofia”, em todas as disciplinas. (TOMAZETTI, 2002, p.1039)

Em outras palavras é preciso que os graduandos em licenciatura aprendam a ensinar e não aprendam apenas conteúdos específicos esperando que eles já tenham “nascido sabendo” ensinar e que façam isso de maneira qualificada. É necessário que haja capacitação para docência⁴¹ em filosofia. “A formação docente em filosofia deveria “formar”, basicamente, alguém que esteja em condições de resolver o problema de ensinar filosofia, em situações diversas”. (CERLETTI, 2009, p.63)

Sílvio Gallo coloca em “Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio” alguns requisitos que considera importante na formação

⁴⁰ Que é parte essencial neste processo.

⁴¹ Para a docência e na docência pois a formação continuada é muito importante.

inicial do professor de filosofia e que deixam evidente a dimensão da formação docente em filosofia. Estes são: Domínio abrangente e crítico da história da filosofia; Desenvolvimento de uma postura ativa perante a filosofia; Amplo domínio da cultura; Domínio das técnicas de leitura e interpretação de textos filosóficos; Domínio das técnicas de redação de textos filosóficos; Conhecimento da realidade da instituição escolar na qual atuará.

Essa forma de pensar a formação de professores, como encontramos em várias universidades possui causas diversas e diferenciadas em cada instituição, mas aventamos postular que o próprio fato das contratações de professores nas universidades valorarem mais, nos concursos docentes, a produção de pesquisas que a formação docente dos candidatos, nos dá uma sinalização da pouca relevância que esta última acabará tendo na própria licenciatura, na própria formação dos futuros professores de educação básica.

A dicotomia dos cursos de licenciatura

Encontramos cursos de licenciatura⁴² em Filosofia, onde há uma dicotomia entre a parte relativa a conhecimentos pedagógicos e aos conhecimentos ‘específicos’ de Filosofia. Obviamente que, ao falar de licenciatura há mesmo uma diferenciação entre esses grupos de disciplinas, mas quando dizemos de dicotomia queremos ressaltar a falta de articulação entre os grupos, de modo que ao final fica evidenciada não uma formação de professores, mas duas formações uma filosófica e outra docente. O que o texto pretende apontar é que não é a mesma coisa, mas deveriam ser vistas de forma complementar e cooperativa. Sugerindo, inclusive, a ‘criação’ de uma didática filosófica ou uma metodologia do ensino de filosofia, como já ocorre em algumas instituições.

⁴² Todos que conheço.

Como algo pode ser complementar de outro algo se estes nunca são vistos de maneira associada? Como que sem nenhum preparo e, praticamente, de modo repentino, em um determinado momento, estes devem se integrar, produzir sentido e se tornar aplicável de maneira conjunta e colaborativa? Como já citado anteriormente, a professora e o professor de filosofia não se formam apenas cursando algumas disciplinas pedagógicas somadas a algumas disciplinas de conteúdos filosóficos que, posteriormente, na atuação em sala de aula, formará um conjunto de informações coesas, com sentido e complementares.

Tal como é afirmado por Cerletti em seu texto sobre “O ensino de filosofia como problema filosófico”:

A formação de um professor de filosofia não é a consequência de assistir a algumas disciplinas pedagógicas ou didáticas que se juntariam em algum momento com outras mais especificamente filosóficas, mas corresponde a toda a formação em seu conjunto. (CERLETTI, 2009. p. 60)

Corresponde a formação em seu conjunto, mas principalmente, em conjunto, ou seja, práticas pedagógicas e conteúdos filosóficos articulados e relacionando-se entre si, para de fato, capacitar o professor de filosofia a expor conteúdos filosóficos de maneira mais didática. Em outras palavras, fornecer subsídios para que a professora e o professor de filosofia consigam expor didaticamente os conteúdos filosóficos e tenha capacidade de entender filosoficamente esta relação entre conteúdos filosóficos e pedagógicos. Para que tenha competência para lidar com aluno (com a comunidade escolar de forma geral), para que as situações do cotidiano em sala de aula sejam problematizadas, entendidas e solucionadas com base no conhecimento, na informação, no treino e não apenas por instinto, por opinião e, na maioria das vezes, com incompetência e imprecisão.

Não se pode deixar de levar em conta que

No ato de ensinar algum tema filosófico ensina-se também, ainda que não se o evidencie, a ensiná-lo. O que ocorre é que este último não costuma ser um propósito explícito de muitos professores, porque

assumem que só “formam” em “conteúdos filosóficos”. (CERLETTI, 2009. p. 60)

Afinal, seria possível dissociar esses dois elementos, o que se ensina de como se ensina? Mesmo que não seja algo articulado ou minuciosamente pensado, planejado, sempre há um método. O docente sempre usa um método que julgue ser eficaz para atingir o seu pupilo. Por mais simples que seja ainda é uma maneira que pode ser observada, comparada e até copiada. Por estes motivos, quando se ensina algo a alguém também se ensina, secundariamente ou até despreziosamente, como (uma maneira) se ensina este algo. Pode-se concluir neste ponto que “um futuro professor ou professora se ‘forma’, então, no discurso de toda sua formação, especialmente nas matérias ‘não pedagógicas’”. (CERLETTI, 2009, p. 60 e 61)

Apesar disso, é preciso deixar claro que a formação/o domínio, mais do que isso, a boa formação/o bom domínio⁴³, em conteúdos filosóficos é fundamental para o bom desempenho da professora e do professor de filosofia no cotidiano de sala de aula. “Com efeito, não se pode ‘ensinar’ a ser uma boa professora ou um bom professor ‘em geral’, independentemente do que cada um e das experiências, filosóficas e de aprendizagens filosóficas, que teve”. (CERLETTI, 2009, p. 61) Entretanto, devo reforçar que as habilidades pedagógicas não devem ser negligenciadas ou subestimadas, pois desempenham papel importante na formação e no exercício da profissão do professor.

A formação começa como aluno

Outra ilusão em processos de formação de professores de filosofia, é a crença que essa formação inicia-se com a graduação. Ao chegar à graduação o estudante de licenciatura em Filosofia já teve mais de 10 anos frequentando

⁴³ Um aparato teórico consideravelmente abrangente e que capacite para a prática docente, o exercício de sua profissão.

instituições de ensino e tendo contato com vários tipos de docentes. Cerletti também valoriza esse aspecto ao discutir a formação de professores de filosofia.

Um professor de filosofia não se “forma” tão somente ao adquirir alguns conteúdos filosóficos e outros pedagógicos, para então em seguida justapô-los. Em realidade, vai-se aprendendo a ser professor desde o momento em que se começa a ser aluno. Em grande medida, se é como docente o aluno que se foi. (CERLETTI, 2009, p. 55)

Como dito acima no texto, não é possível separar o ‘que’ se ensina do ‘como’ se ensina. Desta forma, já nas séries iniciais como estudante, o docente (o futuro docente) já está sendo formado, mesmo que de forma velada.

Todos que passam pela formação escolar possuem professores memoráveis, alguns dignos de reverência e que provavelmente serão imitados e outros que servem de parâmetro para o que este futuro docente não pretende seguir, tudo isto⁴⁴ com base na subjetividade de cada um. Assim como Cerletti esclarece:

No processo de sua aprendizagem, eles foram constituindo-se como estudantes, mas também como docentes, já que, de maneira consciente ou inconsciente, ao lado de alguns conteúdos de filosofia, “aprenderam” diversas formas de ensiná-la. (CERLETTI, 2009, p. 59)

Em última análise, “acaba-se por ensinar como ‘se foi ensinado’” (CERLETTI, 2009, p. 56), mas apesar disso deve-se evitar isto como a única opção para a formação docente. Faz-se necessário que os professores formadores, nas universidades e faculdades, tenham consciência de que ensinam o ‘como’ quando se está ensinando o ‘que’ e que para, além disso, eles ensinam/instruem ‘ensinadores’⁴⁵, futuros professores. Com efeito,

O componente real do equipamento pedagógico que um professor dispõe para a sua prática é constituído, então, por aquele conjunto de teorias implícitas, valores e crenças

⁴⁴ De certa forma uma ‘escolha’.

⁴⁵ Termo utilizado por Tomazetti no artigo supracitado.

pedagógicas que formam um a priori que não deve deixar de ser levado em conta. (CERLETTI, 2009, p. 57)

Diante de toda essa formação “informal” construída ao longo da vida, a formação inicial do licenciando na graduação acaba por ser apenas uma parte, importante é verdade, mas apenas uma parte na formação docente. Essa perspectiva permite-nos questionar como que as visões de docência presentes nos licenciandos são convidadas a serem explicitadas e problematizadas ao longo da graduação, de modo que o confronto dessa experiência com teorias e práticas apresentadas na graduação permitam uma depuração e potencialização de sua formação.

Pensar a própria formação (construção e autoconstrução/autoformação como docente)

A filosofia com sua capacidade inerente de questionar a tudo inclusive a si mesma é um terreno bastante fértil para pensar⁴⁶ sobre o ensino de filosofia como um problema filosófico. Da mesma forma, permite pensar a formação do professor de filosofia e, por conseguinte a autoformação, sempre de maneira crítica e atenta⁴⁷. Neste sentido, “‘formação’ não pode deixar de ser autoformação e isso implica em trans-formação” (CERLETTI, 2009, p. 64) e sem fazer juízo de valor que caia num moralismo tentando definir fronteiras entre a boa e a má forma de ser um ou uma professora de filosofia.

Se se pressupõe que não há uma forma de ser bom professor e que o que um professor seja depende, em grande medida, do que ele já é e das escolhas filosóficas e pedagógicas que assuma explicitamente, o problema que se apresenta na formação docente é o que ensinar que possa ser significativo

⁴⁶ Tendo em vista as várias implicações que este termo tem. Principalmente, por ser mais do que mera racionalização, raciocínio.

⁴⁷ Como evidencia Cerletti é importante “discutir e recolocar as práticas e os saberes que estão sendo postos em jogo” (CERLETTI, 2009, p. 57).

para a autoformação desse futuro professor ou professora.
(CERLETTI, 2009, p. 61)

E apesar de que “os saberes práticos que regulam a atividade profissional são adquiridos predominantemente nas experiências concretas das aulas e na vida institucional” (CERLETTI, 2009, p.57) não é recomendável esperar que o licenciado espere se deparar com a realidade escolar para que a partir daí se forme, de fato, como professor ou, como afirma Tomazetti, como um ‘ensinador’. Nas palavras da própria autora: “o ato de ensinar requer que exercitemos com nossos estudantes, futuros professores, a capacidade subjetiva de abertura para novos mundos e para novas situações até então ignoradas”. (TOMAZETTI, 2002, p. 1030)

Para além do que já enunciamos da formação docente como aquela que ocorre desde que se iniciam as experiências como discente, associada à formação que ocorre na graduação, é importante ressaltar que ela não termina, pois efetivamente vai se consolidando ao longo da experiência docente. Cerletti também contribui para pensar este aspecto quando afirma que:

Constitui um ponto de articulação reflexivo e crítico, que vincula estrategicamente a biografia escolar e acadêmica dos alunos às suas decisões filosóficas e seu futuro “perfil” de professor. Posteriormente, a prática docente efetiva vai mostrar as virtudes ou as falências da proposta inicial, e dará lugar às modificações ou transformações que se creiam conveniente. (CERLETTI, 2009, p. 58)

Com efeito, se a formação que ocorre na graduação deve levar em conta os aspectos aprendidos nas experiências anteriores com professores que o licenciando conheceu, deve-se modular sua formação pensando no que será necessário em experiências posteriores, onde efetivamente ocorrerá a profissionalização de professores (CERLETTI, 2009, p. 57).

Sendo a formação docente um constante formar-se como professor, refletir sobre o próprio ofício e a própria prática visando aprimorá-la com os anos, com a experiência, de forma continuada e se tornando uma busca cooperativa e indissociável entre saberes específicos e pedagógicos, ou seja, pode ser que em outras formações docentes isso também ocorra ou ocorra de

forma diferente, mas no caso da filosofia parece ser interessante que seja sempre autocrítica, reformulação, trans-formação⁴⁸ e, conseqüentemente, autoformação⁴⁹ constante.

O professor de filosofia e a contribuição filosófica ao pensar o próprio ofício

“A atitude crítica – filosófica – do educador sobre os meios e os fins de sua atuação o ajudará a caminhar mais seguramente na direção de seus objetivos” (Rios, 1995, p. 10), ou seja, refletir sobre o próprio ofício, sobre os próprios métodos, sobre a conjuntura do seu trabalho é essencial para uma formação mais consciente e potencialmente transformadora. Apenas com a crítica e, principalmente, com autocrítica, a partir do espanto, da indignação, da constante busca pelo melhor de si e do que faz, é possível modificar a própria realidade. A inércia, o conforto, certamente, não produz mudança, pelo contrário, acomodam e impedem a evolução do docente, do estudante e, conseqüentemente, do ensino.

“A qualidade da educação tem sido constantemente prejudicada por educadores preocupados em ‘fazer o bem’, sem questionar criticamente sua ação” (Rios, 1995, p. 49). Fazer que tipo de ‘bem’? ‘Fazer o bem’ para quem? O que seria, neste caso, fazer o bem? Estes profissionais reproduzem algumas condutas e estão “satisfeitos” com ela, não assimilam o que fazem e nem se interessam em ser fazer assimilado/compreendido, em última análise, é a completa alienação do profissional, que faz de maneira automática, sem saber para que e por que faz não se interessando pelos resultados e muito menos tem objetivos com relação ao que se faz. Em uma palavra – “desmotivado”. Não produz sentido para si mesmo e na grande maioria de vezes também não produz para quem o assiste; o aluno. Todos que tiveram contato com

⁴⁸ Termo evidenciado por Cerletti.

⁴⁹ Idem.

professores no ensino médio no Brasil (mais especificamente nas escolas do Distrito Federal)⁵⁰, certamente se deparou com este típico exemplo, sendo professor da disciplina de filosofia ou não.

Entretanto, o “filósofo se define como o amigo da sabedoria, desejoso do saber total” (Rios, 1995, p. 16) e na parte que cabe⁵¹ ao professor (de filosofia) “aparece à contribuição da filosofia para a educação, da reflexão crítica, não como norteadora, como vimos, mas como esclarecedora, em sua busca de compreensão” (Rios, 1995, p. 70). Ou seja, a filosofia não só como disciplina, que possui conteúdos a serem ministrados, mas como autorreflexão e meio para entender melhor o próprio ofício e melhorá-lo, buscando novas alternativas para lidar com os fatos⁵².

Uma experiência interessante na formação inicial na graduação: o PIBID

O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que está presente em diversas universidades e em cada uma em várias licenciaturas possibilitou um novo impulso à visibilidade das licenciaturas nas universidades. Voltado exclusivamente para as licenciaturas, promove uma inserção precoce de estudantes de licenciatura nas escolas prevendo uma quantidade de horas de atuação nas escolas e outra quantidade de atividades de formação e socialização de experiências.

No caso do PIBID – Filosofia posso afirmar que possibilita um conjunto de contribuições ao processo de formação para a docência em Filosofia na perspectiva do que trabalhamos nesse texto até aqui. Garante uma melhor formação docente dos estudantes de Licenciatura em Filosofia, pois na escola desenvolvendo diversas atividades inerentes à organização do trabalho

⁵⁰ Apenas para direcionar ainda mais o leitor.

⁵¹ Remontando a ideia colocada por Terezinha, supracitado, de “a parte que nos cabe”.

⁵² Um sistema educacional baseado em avaliações quantitativas, a subjetividade dos alunos, as especificidades de cada escola e cada comunidade, dentre muitas outras.

pedagógico tais como se envolver nos processos de regência de turma e na preparação e execução de atividades docentes em sala de aula.

Os bolsistas do PIBID desenvolvem atividades em escolas de Ensino Médio de forma supervisionada e são colocados numa situação de pouco tempo depois de saírem do Ensino Médio, já precisarem pensar no que ensinar naquele nível de ensino. Há algumas situações em que bolsistas estão atuando em escolas que há bem pouco tempo frequentavam como estudantes de ensino médio. Isso permite toda uma reflexão sobre a própria formação docente que já se iniciava em suas experiências como discente e, agora, sendo supervisionado por algum ou alguma professora no PIBID.

Como são colocados em contato com uma proposta curricular para o ensino de filosofia que está em execução, são provocados a fazer uma qualificada crítica ao que é proposto como metodologia e conteúdo para o ensino de filosofia tanto do Ensino Médio, e na graduação. No que se refere à graduação, isso ocorre, pois como os currículos de filosofia no Ensino Médio exigem dos docentes uma visão geral da filosofia, isso faz com que os bolsistas tomem consciência de lacunas em sua formação e tenham a oportunidade de investir em sua autoformação;

O PIBID possibilita uma formação docente de forma mais completa, incentivando a produção docente e o aprimoramento didático a partir da experiência em regências, do contato direto com a realidade dos alunos, do diálogo com os colegas bolsistas que compartilham suas experiências, indagações, problematizações e conquistas, das orientações por parte dos coordenadores e da disponibilidade dos professores/supervisores de cada unidade onde há o projeto para dialogar sobre as dificuldades encontradas no dia-a-dia escolar e sugerir algumas possibilidades para solucioná-las com base na notória experiência de alguns anos em sala de aula. Além disso, há uma grande influência por parte dos coordenadores na produção e publicação de textos relacionados ao ensino de filosofia.

Durante as reuniões que acontecem semanalmente, ou pelo menos quinzenalmente, na sexta-feira à tarde e após os bolsistas terem frequentado as escolas durante a semana e desempenhado suas tarefas de acordo com o

plano apresentado no início de todo semestre por cada equipe de cada escola do projeto, dialogamos sobre as experiências e expomos as problematizações causadas por elas. Destas discussões surgem temas para a produção de artigos acadêmicos que são produzidos pelos bolsistas e apresentados dentro e fora da universidade.

É evidente que este programa tem em vista a colaboração para a formação integral do docente, isto é, busca e incentiva a formação do professor pesquisador, aquele que além de noções importantes de didática, da prática, também se empenha em pensar e produzir teoricamente sobre os problemas encontrados no ofício do professor.

Este programa possui muitos méritos pela formação que proporciona, tanto aos bolsistas de iniciação como aos estudantes de Ensino Médio, aos professores supervisores nas escolas e aos coordenadores dos sub-projetos que talvez seus méritos apontem a possíveis mudanças que sejam importante para serem implementadas na formação docente como um todo. Não que todos tenham que receber bolsa, mas essa experiência tão singular proporcionada, atualmente, apenas por esse projeto na Universidade talvez devesse estar mais central na formação em geral da licenciatura. Nem os estágios supervisionados conseguem obter tanto êxito quanto o PIBID na formação docente.

A partir disso surgem mais algumas questões: será que a implementação mais abrangente desse projeto não supriria alguns déficits encontrados na formação do professor de filosofia? Porque que os moldes desse projeto não funcionam ou não se aplicam, por exemplo, aos estágios pedagógicos supervisionados? Dentre várias outras.

Considerações finais⁵³

Não haveria aqui uma conclusão, pois não era intenção e nem seria exequível esgotar esse tema aqui, afinal as discussões aqui presentes, serão vivas enquanto houver formação docente em filosofia. Novos problemas e novos caminhos para se pensar a formação do professor de filosofia surgirão provocando novas ressonâncias entre os estudantes e docentes da área. Aqui, quando muito foi possível dar uma matizada a partir da própria experiência auto e hetero formadora como professora de filosofia para atuar na educação básica.

Entender os motivos pelos quais se faz algo, ter objetivos, buscar sempre o melhor é essencial para qualquer ofício⁵⁴. No entanto, no caso do professor, em muitos casos, o que se verifica é uma relativa alienação e distanciamento, entre essas coisas. Em geral, o professor se encontra dissociado do seu fazer pedagógico, descontente com seu trabalho, sem objetivos, sem encontrar nenhum prazer no exercício de sua função. Ministra aulas muitas vezes desinteressante para os alunos e para ele mesmo, apenas reproduzindo certa conduta, certo conteúdo. Despeja conteúdos distante da realidade do aluno e dele, não se preocupando em colaborar para a produção de conhecimento, nem dos seus alunos e nem de sua própria parte – o professor reprodutor.

Afinal, o ofício de professor “constitui o desafio de transformar-se realmente em sujeito da educação, e pressupõe deixar de lado as tutelas para converter-se em protagonista da própria formação” (CERLETTI, 2009, p.64), como se sabe, uma tarefa nada fácil tendo em vista que muitas vezes os processos formativos são por demais tutelados. Daí a necessidade de busca pela autonomia, pela emancipação da professora ainda em sua experiência como aluna.

⁵³ ‘Para não concluir’

⁵⁴ Essencial para uma vida produtiva.

Além deste, há outro tipo⁵⁵ já evidenciado no texto, que se distingue, na maioria das vezes do anterior, por possuir métodos, abordagens e interesses totalmente diferentes. O seu foco principal é a emancipação tanto a do seu aluno quanto a sua própria e isto ocorre a partir do momento que o professor autêntico de filosofia assume sua própria ignorância e encara o ensino como uma relação recíproca entre aluno e professor.

A falta de formação adequada é a principal responsável pela conduta, certas vezes, alienada do professor em relação ao ensino. Com uma formação marcada pelo distanciamento entre práticas pedagógicas, saberes pedagógicos e conteúdos específicos não proporciona uma gama de conhecimentos necessários para uma atuação consciente no ambiente de sala de aula.

Este trabalho buscou desmistificar essa noção, comumente aceita, de que quem sabe, sabe ensinar. É preciso formar e qualificar inicialmente, na graduação, e continuamente, durante toda a vida do professor de filosofia. Mesmo que a formação docente se inicie concomitantemente à formação como estudante a capacitação para o exercício do papel de professor se faz fundamental e irrecusável.

Se considerarmos que a docência não é uma área específica, no sentido de que não é apenas objeto da pedagogia, nem de alguma ciência específica, podemos afirmar seu intrínseco caráter interdisciplinar e com isso afirmar que ela necessita e pode superar as dicotomias que aqui já identificamos.

Um exemplo dessa superação é o já citado PIBID que consegue tratar a docência de maneira integral, a junção entre prática e teoria, entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos, entre a concepção de cada professor sobre filosofia e sua concepção do ensino de filosofia. Tudo isso com uma iniciativa bastante simples e que extrapola essa falsa dicotomia da formação docente em filosofia. O memorial apresentado no início deste trabalho aponta essa superação e sua fundamental importância na formação do licenciado em filosofia da Universidade de Brasília - UnB.

⁵⁵ Dentre vários que não me dediquei durante este trabalho

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001 de 08 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília. Maio. 2001.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Tradução: Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de Fevereiro de 2002. Brasília. Março. 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de Fevereiro de 2002. Brasília. Março. 2002.

NIETZSCHE, F. **Assim falava Zaratustra.** Lisboa: Relógio D'Água

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Trad: Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIOS, T. A. **Ética e Competência.** 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

Gallo, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio.** Campinas: Papirus, 2012.

TOMAZETTI, E. M.; BENETTI, C. C . **Formação do professor de Filosofia: entre o ensino e a aprendizagem.** Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 12, n. 37, p. 1027-1043, set./dez. 2012.